

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Helen Allet

ÕPETAJA LÄBIPÕLEMINE JA TOETUSVAJADUS HARIDUSLIKU  
ERIVAJADUSEGA LAPSE ÕPETAMISEL TAVAKLASSIS

Magistritöö

Juhendaja: Liina Adov, MA

Tartu 2020

## **Õpetaja läbipõlemine ja toetusvajadus haridusliku erivajadusega lapse õpetamisel tavaklassis**

### **Kokkuvõte**

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida, kuidas Eesti üldhariduskoolides kaasava hariduse rakendamisel toimunud muudatustega tunnevad ennast tavaklasside õpetajad ning kas ja kuidas erineb õpetaja läbipõlemise tase, kelle klassis õpib erivajadustega õpilasi, teise emakeelega õpilasi ja/või õpilasi, kes on pärit sotsiaalmajanduslikult rasketest tingimustest. Teiseks eesmärgiks oli välja selgitada, millised hariduslikud erivajadused valmistavad Raplamaa üldhariduskoolide õpetajatele enim raskusi ning mille osas vajavad õpetajad rohkem toetust. Uuringu ühe osana kasutatakse läbilõikelisi andmeid, mis koguti 2017 aasta märtsis üle-eestilisel õpetajate emotsionaalse tervise andmekogumisel, kus osales 378 õpetajat. Tulemustest selgub, et õpetajad, kes hindasid enda klassis olevat erivajadusega ja/või eri toetust vajavaid õpilasi ei eristunud mis tahes läbipõlemissündroomile iseloomuliku aspekti osas. Teise uuringu osa valimisse kuulusid 19-ne Raplamaa üldhariduskoolide tavaklasside õpetajad, kelle klassis õpib vähemalt üks haridusliku erivajadusega (HEV) õpilane ehk õpilane, kellele rakendatakse tõhustatud - või erituge. Tulemused viitavad sellele, et Raplamaa õpetajatele valmistavad enim raskusi käitumis- ja tundeeluhäirega õpilased. Nimetatud erivajaduste puhul tajuvad õpetajad ka enim toetusvajadust. Selgub, et õpetajad vajavad HEV-lastel õpetamisel toetust, seda eelkõige tugispetsialistidelt ning riigi poolt.

*Märksõnad: õpetajad, hariduslike erivajadustega õpilased, kaasav haridus, läbipõlemine*

## **Burnout of a teacher and the need for support in teaching a child with special education needs in a regular classroom**

### **Abstract**

The aim of this master's thesis was to study how ordinary class teachers feel about the changes in the implementation of inclusive education in Estonian general education schools and whether and how the level of teacher's burnout differs in the class of students with special needs, second language students and / or students from difficult socio-economic backgrounds. The study uses cross-sectional data collected in the March 2017 nationwide emotional health data collection of teachers, in which 378 teachers participated. The results show that there was no statistically significant difference in any of the aspects characteristic of any burnout syndrome when comparing any of the groups formed. The second aim of this work was to find out which special educational needs cause the most difficulties for teachers of general education schools in Rapla County and for which teachers need more support. The sample included teachers of regular classes of 19 general education schools in Rapla county, whose class includes at least one student with special educational needs (SEN), i.e. a student who receives enhanced or special support. The results suggest that students with behavioral and emotional disorders develop the greatest difficulties for teachers in Rapla County. In the case of this special need, teachers also perceive the need for support the most. It turns out that teachers need support in teaching children with SEN, especially from support professionals and the state.

*Keywords: teachers, students with special educational needs, inclusive education, burnout*

## Sisukord

Kokkuvõte .....	2
Abstract .....	3
Sissejuhatus .....	5
Teoreetiline ülevaade .....	6
Õpetaja stress ja läbipõlemise oht .....	6
Õpetaja ja kaasav haridus .....	7
Hariduslike erivajadustega õpilane .....	8
Hariduslike erivajadustega lapse õpetamine tavaklassis .....	9
Murekohad HEV-lastel õpetamisel .....	10
Metoodika .....	12
Valim ja protseduur .....	13
<i>Läbipõlemise skooride võrdlused</i> .....	13
<i>Toetusvajaduse täpsustamine</i> .....	13
<i>HEV-õpilased Raplamaa koolides</i> .....	14
Mõõtevahendid .....	14
<i>Läbipõlemise skooride võrdlused</i> .....	14
<i>Toetusvajaduse täpsustamine</i> .....	15
Andmete analüüs .....	15
Tulemused .....	16
<i>Õpetajate läbipõlemise skooride võrdlused</i> .....	16
<i>Õpetajatele enim raskusi valmistavad hariduslikud erivajadused</i> .....	17
<i>Õpetaja toe vajadus</i> .....	19
Arutelu .....	20
Piirangud ja edasine uurimustöö .....	21
Tänuõnad .....	22
Autorsuse kinnitus .....	23
Kasutatud kirjandus .....	24
Lisad .....	28
Lisa 1 .....	28
Lisa 2 .....	29

## Sissejuhatus

OECD õpetamise ja õppimise uuringu TALISE poolt käesoleval (2020) aastal avaldatud tulemustest selgub, et umbes 18% Eesti õpetajatest on kogenud oma töös palju stressi. Kusjuures, õpetajad, kes töös rohkem stressi tajuvad, soovivad ka suurema tõenäosusega järgmise viie aasta jooksul oma ametist lahkuda.

Stress on keha viis reageerida igasugustele nõudmistele või ohtudele (Segal, Smith, Segal & Robinson, 2020), mis võib väljenduda näiteks ärevuse, unetuse või mis tahes valuna. Kui stress on pikemaajaline ning jääb tähelepanuta, võib see tervisele, suhetele ja meeleseisundile palju kahju teha- viies lõpuks läbipõlemiseni. Viimane tähendab kroonilist kurnatust, muutumist küüniliseks ning eraldumist tööst tundes end üha ebaefektiivsemana (Maslach & Leiter, 1997). Käesel (2010) väidab, et õpetaja läbipõlemine kahjustab õpilaste arengut ja õpetaja enda ning tema kolleegide tervist. Siinkohal on oluline pöörata tähelepanu õpetajate stressi ja läbipõlemise ennetamisele leides täpsemad aspektid, mis neid põhjustavad.

Üheks peamiseks stressi põhjuseks toovad õpetajad välja õppe kohandamise erivajadustega õpilastele (TALIS, 2020). Lähtuvalt kaasava hariduse põhimõttest (Haridus – ja Teadusministeerium, 2018) õpivad hariduslike erivajadustega (HEV) õpilased üldjuhul elukohajärgses tavakoolis. Palju on arutletud selle üle, kuidas muuta koolikeskkond erivajadustega õpilastele võimalikult õppetööd soodustavaks ja arengut toetavaks. Lastele rakendatakse nende eripärasid arvestades tugimeetmeid ning luuakse eritingimusi. Sealjuures ei ole piisavalt uuritud kaasava haridusega kaasnevate muudatuste seoseid õpetaja heaolu, stressi või läbipõlemisega, küll aga on teema päevakohane arvamusartiklites, nt haridusportaalis Koolielu.ee ja Õpetajate Lehes, mis annab märku, et teema on ühiskonnas oluline ning vajab tähelepanu. Räis jt (2016) viisid läbi uuringu, milles selgub, et enamik tavakoolide õpetajatest tunneb vajadust täiendavate teadmiste ja oskuste järele töötamiseks erivajadustega õpilastega. Küll aga jääb eelnevast õhku küsimus, milliste teadmiste ja oskuste järgi täpsemalt õpetajad eelkõige puudust tunnevad.

Autorile teadaolevalt ei ole tehtud uuringuid, mis vaataksid õpetajate läbipõlemise taseme seost õpetamisel klassis, kus õpib erivadustega, sotsiaal-majandusliku raskustega ja/või erineva emakeelega õpilasi. Eestis küll räägitakse õpetajate läbipõlemisest ning selle vältimise olulisusest, kuid ei ole teada, kas ja millist rolli selles arutelu mängib HEV-õpilaste õpetamisega kaasnevad omapärad. Antud teemade uurimine aitab meil paremini mõista erivajadustega õpilaste õpetamise seoseid õpetaja läbipõlemisega. Pakkumaks õpetajatele

vajadusel asjakohast tuge on oluline uurida, milliste erivajaduste korral õpetajad eriti toetuse vajadust tajuvad ning milline see toetus võiks olla.

## **Teoreetiline ülevaade**

### **Õpetaja stress ja läbipõlemise oht**

Tänapäeva pingelises ja rohkelt vaimset tööd nõudvas ühiskonnas on stress muutunud peaaegu tavaliseks ja igapäevaseks nähtuseks. Stressi all mõistetakse tavaliselt füüsilist, vaimset või emotsionaalset reaktsiooni ebameeldivale olukorrale (Käesel, 2010). Püsiv stress võib põhjustada läbipõlemise sündroomi (Teles jt, 2020). Lähipõlemine viitab inimese olemuse ja tegevuse vahelisele nihestusele, mis kokkuvõttes hõlmab inimese olemuse (väärtused, väärikus, vaim ja tahe) raugemist (Leiter & Maslach, 1997). Autorid on need tunnused määranud lähipõlemise kolmeks komponendiks- kurnatus, küünilisus ja eneseteostus. Lähipõlemise suhtes on eriti haavatavad nende elukutsete esindajad, kelle igapäevane töö on seotud inimestega suhtlemise ja suure emotsionaalse pingega. Õpetaja elukutse ju seda kahtlemata ongi. Lister (2012) kirjutab oma raamatus „Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia“, et lähipõlemine on pikaajaliste stressitekitavate töötingimuste ja-olukordade otsene tulemus. Raamatu autor selgitab, et lähipõlemine on järk-järguline protsess, mille käigus viljakas ning pühendunud töötaja kaotab hoolikuse, huvi ja jõu oma tööülesandeid täita ning koostöös osaleda. Õpetaja ameti üks oluliseimaid komponente on kahtlemata koostööoskus- õpilastega, lapsevanematega, kolleegidega, juhtkonnaga, tugispetsialistidega, kellega iganes. Lister (2012) annab ülevaate lähipõlemise neljast staadiumist. Esimene neist on suured ootused ja idealism, mille sümptomid on näiteks pühendumine tööle, energilisus, positiivsus ja konstruktiivsed hoiakud. Teine staadium on pessimism ja tekkiv rahulolematuse oma tööga ehk teisisõnu esineb juba vaimset ja füüsilist väsimust, tunnet, et miski ei tekita rõõmu ja pisiasjad ajavad närvi. Kolmanda staadiumi nimetab autor eraldumiseks ja isolatsiooniks, mille mõned sümptomid on viha ja vaenulikkus, hoidumine kaastöötajatega kontakteerumisest, väsimus probleemidest, mis kunagi ei lõpe ja mitmed negatiivse stressi tunnused, sh depressioon. Viimane staadium ehk neljas on pöördumatu eraldatus ja huvikaotus. Selles staadiumis olemise ühed tunnused on näiteks väga madal enesest lugupidamine, krooniline töölt puudumine, miski ei huvita, töö tundub täiesti mõttetu ja öökimaajav, ägedad füüsilised ja emotsionaalsed stressinähtused ning paanikahood.

## Õpetaja ja kaasav haridus

Viimaste aastate üks suuremaid muudatusi Eesti hariduses on kaasav haridus, mille eesmärk on Haridus- ja Teadusministeeriumi sõnul tagada kõigile õppijatele võimalus tähendusrikka ja kvaliteetse hariduse omandamiseks kodulähedases koolis koos teiste omaealiste õpilastega. See tähendab, et oluliseks peetakse võimalust õppida samades vanusegruppides olenemata arengutasemest või õpilase erivajadustest. Õpetaja jaoks tähendab see ühes klassiruumis mitme erineva võimekusega ja tasemega õpilaste õpetamist ning õppe kohandamist. Arvestades, et pedagoogidel on niigi stressirohke töö, sest ta peab täitma mitmeid tööülesandeid ja rolle, pole imestada, et igaüks sellise koormuse all toime ei tulegi. Jürisoo (2004) ütleb, et pedagoog peab olema nii lapsevanem, huviringi juht, koristaja, korrapidaja, söögitädi, kuraator, psühholoog kui ka politsei. Niigi suurele töökoormusele vajavad ka lisatähelepanu erivajadustega laste suurenenud nõudmised.

Muutuvas maailmas peab muutuma nii kool, õpikäsitus kui õpetaja (Undo, 2016). Õpetaja jaoks võivad tähendada muutused kohanemist uute olukordadega, järjepidevat enesetäiendamist, õpitut oma töös rakendamist jms. See, kuidas pedagoogid muudatustega toime tulevad on väga individuaalne. Võib oletada, et osale õpetajatest on see kerge, nad isegi naudidavad muutusi. Teistele jällegi raske ning nad loobuvad oma tööst peagi. Kolmandad aga kannatavad mitmeid aastaid, enne kui tunnistavad, et pidevate muudatustega on raske toime tulla nii emotsionaalselt kui ka füüsiliselt. Malik & Björkqvist (2018) toetusid varasematele uuringutele, mis on näidanud, et õpetajad kogevad tohutult palju psühholoogilisi probleeme ning uurisid kahe riigi ülikooli õpetajate tööstressi. Nad tulid järeldusele, et viimasel ajal toimunud muudatused õpetaja kutsealal on põhjustanud pedagoogidele palju koormust ja läbipõlemist. Autorid toovad välja, et oluline on õpetajatele pakkuda regulaarselt nõuandeid, töötubasid ja seminare, mis aitavad ennetada depressiooni, ärevust ning kujundada stressijuhtimise oskust.

Muudatused on kergemini omaksvõetavad ja laabuvad latusamalt neil, kelle suhtlemis- ja käitumislaid on paindlikud (Elenurm jt, 1997). Muutused on elu loomulik koostisosa - nendeta poleks arenemist. Jürisoo (2004) toob välja, et tööga toimetulekuks on igal indiviidil käsutada hulk ressursse- korrektne enesehinnang, tööoskused, armastus oma töö vastu, haridus, kompetentsus, aeg, energia, karastatus, vastupidavus, stressiga toimetuleku mehhanismid, individuaalne psühholoogiline kaitse ja tervislik eluviis.

Hariduses toimuvate muudatustega toimetulekuks on õpetajatel võimalus enda teadmiseid ja oskuseid järjepidevalt täiendada läbi erinevate koolituste. Haridusminister allkirjastas 2014.

aastal kontseptsiooni, mille eesmärk on suunata õpetajaid ja haridusjuhte elukestva õppe strateegiate eesmärke ellu viima läbi täiendkoolituste. Sellest lähtuvalt on õpetaja üheks peamiseks ülesandeks ja vastutuseks kasutada oma professionaalseks arenguks aktiivselt kõiki õppimise võimalusi (isesisev õpe, erialase kirjanduse lugemine jms) ja rakendada omandatud oma töös. Kontseptsioonis on rõhutatud, et haridusele seavad üha uusi väljakutseid ühiskonna kasvavad ootused ning juba aastaid on PISA tulemused näidanud, et lapse arenguvõimalusi on vaja veelgi rohkem avardada ja kohandada õpetamist õppija võimetest lähtuvalt. See tähendab, et lisaks igapäevasele õppetöö planeerimisele, elluviimisele, hindamisele, kohandamisele ja muudele pedagoogilistele ülesannetele, peab õpetaja olema valmis ka iseennast pidevalt muutuvate ühiskonna vajadustega edasi arendama ja uusi teadmisi omandama.

Teise emakeelega õpilaste arengu toetamisel sh eesti keele oskuse omandamisel on võtmetähtsusega motiveeritud ja enesearengut tähtsustavad õpetajad, kellel peab olema valmisolek õpetada õpilasi õppima (Selliov, 2016). Siinkohal tekib oht, et kui õpetajal pole piisavalt pedagoogilisi ja psühholoogilisi oskusi õpilaste individuaalsuse arvestamisel ja puudub tahe õpilasi oma hoiakute tõttu toetada, siis pole ka õpilaste tulemused väga head või ei realiseeri nad oma võimeid (Kitsing, Täht, Kukemelk, 2015). Õpilaste halvema akadeemilise tulemuse üks põhjuseid võib olla asjaolu, et õpetaja ei saa hakkama erineva võimekusega õpilaste koosõpetamisel. Ka õpilaste sotsiaalmajanduslik taust mõjutab kooli mikrokliima kujunemist. Õppetöö seisukohalt on lisaks õpetaja ainealasele professionaalsusele olulised ka tema väärtused ja hoiakud ning nende põhjal väljakujunenud käitumine õpilastega, sh raskete sotsiaalmajanduslike taustaga õpilastega.

### **Hariduslike erivajadustega õpilane**

Raskuseid õppetööga toimetulekul tuleb aja jooksul ette vast igapähe. Siinkohal tuleks vahet teha, millised on raskused, mis on lühiajalised ja kergesti ületatavad ning millised vajavad sekkumist – st individuaalseid muudatusi või kohandusi õppeajas, õppesisus, õppeprotsessis ja/või õppekeskkonnas.

Hariduslike erivajadustega õpilasena käsitletakse last, kes vajab kas tõhustatud tuge või erituge (PGS, § 46 lg 6). Eesti Hariduse Infosüsteem (EHIS) liigitab tõhustatud toe alla järgmised erivajadused: kirjutamis- ja/või lugemisraskus, arvutamisraskus, kerge intellektipuue, kõnepuue (kui ei ole eriklass), liikumispuue (kui ei ole eriklass), aktiivsus-ja tähelepanuhäire, tervislikud põhjused, lihtsustatud õpe. Eritoe alla kuuluvad erivajadused on



mõõdukas intellektipuue; raske või sügav intellektipuue; kõnepuue (kui on eriklass); liikumispuue (kui on eriklass); kuulmispuue; nägemispuue; liitpuue; raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire); tundeelu- ja käitumishäire; sõltuvushäire; koduõpe tervislikel põhjustel; toimetulekuõpe ja hooldusõpe.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest lähtuvalt on õpilase toetamise võimalusi kolm: üldine tugi, tõhustatud tugi ja eritugi. Üldine tugi on kooli poolt tagatud õpilase arengu mitmekülgne toetamine. Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHISE) andmetel määratakse üldist tuge ajutise õpiraskuse korral. Juhul, kui see ei anna soovitud tulemusi, siis võib rakendada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel tõhustatud tuge või erituge. Tõhustatud tuge rakendatakse õpilasele, kes oma püsiva õpiraskuse, psüühika- ja käitumishäire või muu tervises seisundi või puude tõttu vajab kas pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset õppekava ühes, mitmes või kõikides ainetes; pidevat tugispetsialistide teenust ja osajaga õpet individuaalselt või rühmas; pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset tuge klassis toimuva õppetöö ajal ja/või õpet eriklassis (PGS § 49 lg 1). Erituge vajab õpilane, kes tulenevalt oma raskest ja püsivast psüühikahäirest, intellekti- või meelepuudest või liitpuudest vajab puudespetsiifilist õppekorraldust, -keskkonda, -metoodikat, -vahendeid ning õppes osalemiseks pidevat tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- või tervishoiuteenustega või mõlemaga; osajaga õpet individuaalselt või rühmas või pidevat individuaalset tuge klassis või õpet eriklassis (PGS § 49 lg 2).

Koolis saab HEV-last toetada rakendades talle IÕK (individuaalset õppekava ühes, mitmes või kõikides ainetes); sobivat õpet -hooldus-, toimetuleku-, lihtsustatud-, individuaalset- kodu- või õpet väikerühmades; vabastades õpilase kohustuslikust õppeainest; vähendada õpitulemusi; koostada käitumise tugikava. Samuti on võimalusel abiks tugispetsialistid - eripedagoog, sotsiaalpedagoog, logopeed ja psühholoog.

Haridus-ja Teadusministeeriumi (HTM) hinnangul vajab õppimisel täiendavat toetust iga viies üldhariduskooli õpilane. Ka uuringus TALIS (2018) märkisid 31% Eesti koolijuhtidest, et nende kooli õpilastest on enam kui 10% erivajadusega õppijaid, kes on formaalselt kindlaks tehtud. Nimetatud õpilaste protsendist on välja jäetud teise emakeelega õppijaid ning madala sotsiaal-majandusliku taustaga õpilased.

### **Hariduslike erivajadustega lapse õpetamine tavaklassis**

Hariduslike erivajadustega õpilane vajab tavaklassis diferentseeritud ehk individualiseeritud õpet, mis tähendab õppuri eripäraga arvestamist. See tähendab, et õpetajal kulub lisaks

ülejäanud klassis õppijatele töö ettevalmistamisele ka lisaresursse erisuste tegemiseks. Üheks nendest on aeg - andekate õpilaste puhul lisaülesannete koostamine, õpiraskustega laste jaoks õppevara kohandamine, individuaalne juhendamine vms. Arvestades, et tavaklassides õpib umbes 20 õpilast, siis HEV-lapse olemasolul peab õpetaja oluliselt rohkem panustama.

Jätkuvad hulgalised arutelud selle üle, kas erivajadustega lapsed peaksid õppima tavaklassis või mitte. Sellele on nii pooldajaid kui ka vastaseid. Kuulus psühholoog Armstrong (2016) reastas kuus põhjust, miks peaks erivajadustega laps õppima tavaklassis. Esiteks lisab HEV-õpilane klassi mitmekesisust, mis rikastab meie elu. Selle asemel, et me suuname tähelepanu erivajadustega laste puudustele, peaksime autori hinnangul hoopis märkama nende positiivseid külgi. Näiteks paljude düsleksiaga laste ruumiline võimekus, ATH-ga õpilaste loov mõtlemine, autismispektri häiretega inimeste süsteemne võimekus ja intellektipuuetega õpilaste inimlik soojus. Psühholoog tõi veel välja, et HEV-lapsed muudavad klassi õhkkonna lahkemaks ning usub, et tavaklassis nõuab õpetaja õpilaselt rohkem, mis tõstab lapse võimekust. Tõhusa kaasamisklassi loomiseks peavad õpetajad looma õpikeskkonna, mis pakub mitmesuguseid võimalusi lapse arengu toetamiseks, kaasamiseks ja hindamiseks. See protsess on kasulik kõigile õppijatele, mitte ainult erivajadustega inimestele, kuna uuringute põhjal on kõigil lastel erinevad õppimisviisid (Armstrong, 2016). Pole teada, kuidas tunneb ennast õpetaja, kes peab looma, kohandama, kaasama ning sealjuures tööõõmu säilitama.

Kaasav haridus ei ole kõigile koolidele jõukohane (Loodus, 2020). Autor on arvamusel, et erivajadusega õpilane põhikooli tavaklassis on karuteene kõigile. Ta põhjendab seda asjaoluga, et õpetaja kulutab HEV-õppijatele hulga rohkem aega kui nn tavalapse õpetamisele, kes peab selle tõttu tunnis rohkem iseseisvat tööd tegema. Ka õpetajast, kes enda täiendamiseks käib HEV-teemalistel koolitustel, ei saa üleöö eripedagoog.

### **Murekohad HEV-lastel õpetamisel**

2018. aastal OECD poolt läbi viidud uuringu TALIS tulemustes hindasid Eesti õpetajad, et klassis, kus on enam erivajadusega õpilasi kulub õpetamisele rohkem aega. Selgus, et klassides, kus erivajadustega laste osakaal oli suurem kui 10%, said õpetajad tegeleda keskmiselt 1,7 protsenti vähem õpetamisega (84,3%) kui need õpetajad, kes õpetasid klassides, kus erivajadustega laste osakaal jäi alla 10% (nende õpetajate ajakulu õpetamisele oli 86,0%).

Õpetajal on vaja iga õpilase individuaalsusega arvestamise oskust, teisalt kõigile lastele sobiva õpikeskkonna tagamise suutlikkust (Järv-Mändoja, Käesel, Pill & Riis, 2011). Valed

õpetamiseetodite kasutamine erivajadustega õpilaste puhul võivad tekitada lapsele palju halba. Eriline õppija masendub klassis, kui õpetaja teda ei mõista ega toeta (Lister, 2012). Ühed mitmetest võimalikest tagajärgedest võivad olla psühhiaatrilised probleemid (nt ärevus, masendus), ka käitumisprobleemid kaasuva häirena. See paneb nõ veerema lumepalli, mis tähendab, et õpetajatöö on häiritud ning tekitab kõigile lisastressi. Teoreetiliselt oleks vaja iga õpilase eripäradega arvestada ning suured probleemid oleksid olemata. See nõuaks kõikidelt õpetajatelt vastavaid teadmisi ja oskusi ning vajalikke ressursse (nt aeg, õppevahendid, füüsiline keskkond).

Hariduslikud erivajadused on erinevad ning nendega toimetulek nõuab õpetajatelt mitmekülgseid oskusi ja samal ajal vastupidamist vaimsel tasandil. Greene jt (2002) võrdlesid oma uurimuses aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega (ATH-ga) õpilaste ning laste, kellel ei esinenud ATH-d, õpetajate stressitaset. Selgus, et ATH-ga laste õpetajad hindasid oma tööd oluliselt stressirohkemaks, kui need, kelle klassis ei olnud ATH-ga õpilasi.

Erivajadustega laste õpetajate olukorda on uurinud Kreeka näitel Morfidi & Samaras (2015). Tulemustest selgub, et õpetajatel on tõeline huvi laste õpetamise vastu, nad on valmis oma õpilasi igal moel toetama ning parandama nende õppimisvõimalusi. Samuti hindavad õpetajad kõrgelt koostöö olulisust (lapsevanemad, kool). Siiski tõdesid Kreeka pedagoogid, et nad tunnevad end laste õpetamisel üksi ning tunnistavad vajalike ressursside puudumist (aeg, võimalused).

Hariduslike erivajadustega õpilastega töötavate õpetajate stressitekitajad ja toimetulekustrateegiad uurisid samuti Kreekas Antoniou jt (2009). Suuremat stressitaset esile kutsunud tegurid olid töötingimused, töökoormus ja organisatsioonilised probleemid. Kõige olulisematenä ja korduvate stressiallikatena nimetati ressursside ja vahendite puudumist koolides; vastutust õpilaste heaolu ja hariduse eest; üldise valitsuse toetuse puudumist; ajalist survet koolis; ja õpetajate ebavõrdset kohtlemist töökohal, mille puhul tajutakse, et edutamine põhineb pigem sotsiaalsel kontaktidel kui tööalaselt. Täpsemaid uuringuid, milles peegelduksid täpsemalt Eesti õpetajate HEV-last õpetamisega seotud murekohad leidub küll hetkel vähe, kuid Kiipus (2014) märgib, et käitumisprobleemide puhul püüab õpetaja esialgu ise hakkama saada ka siis, kui olukord läheb viimase piirini. Selle tagajärjeks on aga õpetaja emotsionaalne häiritus ja võimalik, et õpilane ei soovigi enam kooli tulla. Siinkohal on oluline juba varakult märgata ja mõista õpetajate toetusvajadust ning negatiivsete tagajärgede ärahoidmiseks pakkuda koheselt abi. Brunsting, Sreckovic & Lane (2014) on oma uurimuses kokku võtnud varasemad uurimustulemused läbipõlemisest haridusasutustes ning leiavad, et erivajadustega lapsi õpetavatel pedagoogidel on kõrge risk läbipõleda. Kõige enam puudutab

see töötamist väljakutsuvalt käituvate ja emotsionaalsete häiretega õpilastega. Vajalik on tunnistada, et suurenenud stressitase õpetajates võib olla tõsine tagajärg õpetajatele endile, aga ka õpilastele ja koolile/haridusele tervikuna.

Eestis on haridusega seotud uuringuid läbi viidud peamiselt suuremate elanike arvuga linnades, nagu Tallinn ja Tartu. Vähem on uuritud väiksemaid piirkondi. Haridusstatistika andmeid koondava keskkonna HaridusSilm andmetel töötab üldhariduskoolides Harjumaal 6572, Tartumaal 2139 ja Raplamaal 517 õpetajat. Tugispetsialiste on üldhariduskoolides vastavalt 395, 215 ja 36. Käesolevas töös on fookuses Raplamaa koolide õpetajate toetusvajaduse väljaselgitamine seoses HEV-õpilaste õpetamisega. EHISe andmetel õpib Rapla maakonnas 2019/20 õppeaastal põhihariduse statsionaarses õppevormis 3 544 õpilast, kellest 26%-le on märgitud hariduslikke erivajadusi.

Käesoleva magistritöö eesmärk on uurida, kas ja milline erinevus on õpetajate läbipõlemise skooride osas seoses erivajadustega õpilaste, erineva emakeelega õpilaste ja/või õpilastega, kes on pärit sotsiaalmajanduslikult rasketest tingimustest (kodud, kus on vajaka elementaarsetest eluks vaja olevatest tarvetest, nt elamispiind, toit, meditsiiniabi) olemasolul klassis. Samuti selgitada välja, kas ja mille osas Raplamaa üldhariduskoolide tavaklasside õpetajad tajuvad hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel toetusvajadust ning millised need erivajadused täpsemalt on.

Esitati järgmised uurimisküsimused:

- Kas ja kuidas erineb läbipõlemise tase õpetajatel, kelle klassis on erivajadustega, erineva emakeelega ja/ või raske sotsiaal-majandusliku taustaga õpilane?
- Millised hariduslikud erivajadused valmistavad Raplamaa üldhariduskoolide õpetajatele enim raskusi ning mille osas vajavad õpetajad rohkem toetust?

### **Metoodika**

Käesolevas töös kasutati varasemalt longituuduuringu käigus kogutud kvantitatiivseid andmeid õpetajate läbipõlemise taseme hindamiseks. Uuringu teises osas kogus autor samuti andmeid kvantitatiivselt, et registreerida Raplamaa õpetajatel esinevad raskused ja toetusvajadus seoses HEV-lastega õpetamisega.

## Valim ja protseduur

### *Läbipõlemise skooride võrdlused*

Esimesele uurimisküsimusele vastamiseks kasutatakse andmeid, mis koguti longituuduuringu „Õpetaja emotsionaalne tervis ja sellega seotud tegurid“ raames. Käesolevas töös kasutatakse läbilõikelisi andmeid, mis koguti 2017. aasta märtsis. Sel andmekogumisel osales uuringus 378 õpetajat üle Eesti, sh Raplamaa õpetajad.

Esmalt korrustati andmestik eemaldades kõik poolikud vastused. Kokku saadi 285 õpetaja vastused. Kogutud andmete põhjal moodustati neli õpetajate gruppi. Igasse gruppi kuulus õpetaja, kes oli märkinud, et klassis õpib erivajadustega lapsi. Läbipõlemise alaskaalade sageduse mõõtmiseks võrreldi gruppe (vt tabel 1).

**Tabel 1**

Õpetajate jaotus ja sinna kuuluvate õpetajate hinnangud nende klassis õppivatele õpilastele.

Grupi nimetus	Märgitud õpilased klassis
1.grupp	erivajadustega õpilasi
2.grupp	erivajadustega õpilasi, teise emakeelega õpilasi
3.grupp	erivajadustega õpilasi, sotsiaalmajanduslikult rasketest tingimustest pärit õpilasi
4.grupp	erivajadustega õpilasi, teise emakeelega õpilasi, sotsiaalmajanduslikult rasketest tingimustest pärit õpilasi

### *Toetusvajaduse täpsustamine*

Selleks, et teada saada, missugused hariduslikud erivajadused valmistavad Raplamaa koolide õpetajatele tavaklassi kontekstis enim raskusi ja milles nad kõige rohkem toetusvajadust tajuvad, koostati Tartu Ülikooli veebipõhiste küsimustike loomise keskkonnas LimeSurvey elektrooniline küsimustik, mis oli jaotatud kolme alagruppi: õpetaja taustaandmed, HEV-õpilased tavaklassis ning õpetaja toe vajadus.

Autor tegi eelnevalt piloottestimise, et kontrollida küsimuste mõistetavust ning ajakulu. Ankeedid saadeti välja 22st Raplamaa põhikoolidest ja gümnaasiumidest 19-le koolile. Valimist jäid välja Rapla Täiskasvanute Gümnaasium ja Raikküla Kool. Viimane on hariduslike erivajadustega lastele mõeldud kool. Käesoleva töö valimisse kuulusid vaid tavaklasside õpetajad, kelle klassis õpib hariduslike erivajadustega õpilane (õpilased). Küsimustikule vastas 47 õpetajat. Tagastatud ankeetides oli täisvastuseid 38 ning poolikuid vastuseid 9. Kõik vastajad olid anonüümsed.

### ***HEV-õpilased Raplamaa koolides***

Raplamaa kodulehelt (Raplamaa.ee) leitavate andmete põhjal on 2020. aastal Rapla maakonnas põhikooli ja gümnaasiumeid 22. Nende hulgas on täiskasvanud õppijatele suunatud kool, kaks erakooli ja üks hariduslike erivajadustega lastele mõeldud kool.

Kirjavahetusest Haridus- ja Teadusministeeriumi analüütiku Priit Laanojaga (isiklik suhtlus, 21. aprill 2020) selgus, et EHIs andmetel Rapla maakonnas õpib 2019/20 õppeaastal põhihariduse statsionaarses õppevormis 3 544 õpilast, kellest 26%-le on märgitud hariduslike erivajadusi, kusjuures üldist tuge vajavaid õpilasi on 19%, tõhustatud tuge vajavaid õpilasi 3% ja erituge vajavaid õpilasi 4% õpilaste koguarvust.

## **Mõõtevahendid**

### ***Läbipõlemise skooride võrdlused***

2017 aastal üle-eestiliselt toimunud õpetajate emotsionaalse tervise uuringu raames saadud andmete põhjal moodustati õpetajate grupid, et võrrelda õpetajate läbipõlemisele iseloomulike aspektide erinevusi.

Andmestik sisaldas ka maailmas kõige enam tunnustust leidnud läbipõlemise küsimustiku (Maslach Burnout Inventory - MBI; Maslach & Jackson, 1981) väiteid, mis hindavad kolme läbipõlemissündroomile iseloomulikku aspekti: emotsionaalne kurnatus, depersonalisatsioon (küünilisus) ning eneseteostus. Küsimustik sisaldas õpetajate läbipõlemise taseme hindamiseks 22 väidet (vt lisa 2), millele andsid vastajad hinnangud tööga seonduvate mõtete esinemise sagedusele hinnates neid 7-pallilisel sagedusskaalal nullist (*mitte kunagi*) ja ühest (*mõni kord aastas*) viie (*mõni kord nädalas*) ja kuueni (*iga päev*) (Maslach & Leiter, 1997). Iga allskaala väited liideti kokku ning saadud summa jagati väidete arvuga. Selle tulemusel saadi iga läbipõlemise aspekti kohta aritmeetiline keskmine.

### ***Toetusvajaduse täpsustamine***

Raplamaa õpetajatele esitatud küsimustikus küsiti õpetajate taustaandmeid- tööstaazi, sugu, keskmist õpilaste arvu klassis, tuge saavate õpilaste arvu ning tuge vajavate laste arvu õpetajate endi hinnangul (vt lisa 1).

Selleks, et teada saada, millised hariduslikud erivajadused valmistavad õpetajatele raskusi, paluti järjestada kolm enim raskusi valmistavat erivajaduse liiki. Järjestamiseks olid välja toodud järgmised variandid: „andekus“, „õpiraskus“, „terviseseisund“, „puue“, „käitumis- ja tundeeluhäire“, „pervasiivne arenguhäire“, „pikemaajaline koolist puudumine“, „kooli õppekeele ebapiisav valdamine“ või „mitte ükski“.

Õpetajatel paluti välja tuua, millise haridusliku erivajaduse puhul nad enim toetusvajadust tunnevad. Üks valik tuli teha järgnevate seast: „andekus“, „õpiraskus“, „terviseseisund“, „puue“, „käitumis- ja tundeeluhäire“, „pervasiivne arenguhäire“, „pikemaajaline koolist puudumine“, „kooli õppekeele ebapiisav valdamine“, „muu“ (lisada kommentaar) ning „mitte ükski“.

Õpetajate ühtse mõistetavuse tagamiseks lisati valitud erivajaduste juurde näiteid (nt pervasiivne arenguhäire- nt autism, aspergeri sündroom; tervise seisund- nt kroonilised haigused, sagedased tervisehäired).

Selleks, et väljaselgitada, millest tunnevad Raplamaa koolide õpetajad HEV-lapse õpetamisel enim puudust, paluti valida etteantud valikust kolm olulisemat – „abi tugispetsialistidelt“, „vähem õpilasi klassis“, „koostöö lapsevanematega“, „toetus juhtkonna poolt“, „toetus kolleegidelt“, „spetsiifiliste koolituste läbimine“, „toetus riigi poolt“. Samuti võis vastaja valida variandi „muu“, millele tuli lisada täpsustav kommentaar.

### **Andmete analüüs**

Kogutud andmete analüüsimiseks kasutati andmetöötlusprogramme Microsoft Office Excel 2007 ja IBM SPSS. Läbipõlemise taseme hindamiseks ja guppide võrdlemiseks leiti kõigepealt kirjeldavad statistikud. Andmed vastasid normaaljaotusele, mistõttu viidi läbi sõltumatute gruppide t-test. Moodustatud gruppe võrreldi omavahel, et välja selgitada, kas neil erinevad skoorid emotsionaalse kurnatuse, depersonalisatsiooni (küünilisuse) ning eneseteostuse osas.

## Tulemused

### *Õpetajate läbipõlemise skooride võrdlused*

Läbipõlemise taseme hindamiseks kasutati MBI- küsimustiku alaskaalasid õpetajate läbipõlemisele viitavate sümptomite esinemissageduse kohta. Võrdlemiseks analüüsiti andmeid sõltumatute gruppide t-testiga (tabel 2). Moodustatud grupid on jaotatud tabelisse (vt tabel 3). Saadud tulemuste kohaselt 1. ja 2. grupi vahel statistiliselt olulist erinevust küünilisuse ( $t(85) = -0,62$ ;  $p = 0,537$ ), kurnatuse ( $t(85) = 0,27$ ;  $p = 0,069$ ) ja ka eneseteostuse osas ( $t(85) = -1,15$ ;  $p = 0,253$ ) ei olnud. 1. ja 3. grupi vahel ei esinenud samuti olulisust erinevust küünilisuse, ( $t(63) = 1,92$ ;  $p = 0,058$ ) kurnatuse ( $t(63) = 1,93$ ;  $p = 0,057$ ) ega ka eneseteostuse ( $t(63) = 1,35$ ;  $p = 0,183$ ) osas. Sarnaselt eelmiste gruppide võrdlusele ei esinenud ka 1. ja 4. grupi vahel statistiliselt olulist erinevust nii küünilisuse ( $t(203) = 1,86$ ;  $p = 0,065$ ), kurnatuse ( $t(202) = 1,68$ ;  $p = 0,094$ ) kui ka eneseteostuse osas ( $t(202) = 1,31$ ;  $p = 0,192$ ). Ka gruppide 2 ja 3 võrdluses puudus statistiliselt oluline erinevus küünilisuse ( $t(78) = -1,80$ ;  $p = 0,076$ ), kurnatuse ( $t(78) = -0,49$ ;  $p = 0,625$ ) ja eneseteostuse ( $t(78) = -0,45$ ;  $p = 0,651$ ) osas. 2. ja 4. grupi võrdlemisel ei esinenud samuti statistiliselt olulist erinevust mitte üheski läbipõlemise alaskaalal- küünilisus ( $t(218) = -1,42$ ;  $p = 0,156$ ), kurnatus ( $t(217) = 0,22$ ;  $p = 0,823$ ), eneseteostus ( $t(217) = 0,07$ ;  $p = 0,948$ ). Saadud tulemuste kohaselt ei esinenud ka 3. ja 4. grupi vahel statistiliselt olulist erinevust küünilisuse ( $t(196) = 0,76$ ;  $p = 0,449$ ), kurnatuse ( $t(195) = 0,66$ ;  $p = 0,511$ ) ega eneseteostuse osas ( $t(195) = 0,59$ ;  $p = 0,357$ ).

Kokkuvõttes saab öelda, et õpetajate gruppidel ei olnud mitte üheski läbipõlemise allskaala osas statistiliselt olulisi erinevusi.



**Tabel 2**

Kirjeldavad statistikud MBI alaskaalade sageduse kohta.

Grupid		Küünilisus	Kurnatus	Eneseteostus
1.	M	2,16	2,91	3,14
	SD	0,69	0,67	0,64
2.	M	2,24	3,16	3,30
	SD	0,53	0,61	0,61
3.	M	2,48	3,24	3,37
	SD	0,63	0,69	0,70
4.	M	2,38	3,14	3,29
	SD	0,64	0,76	0,62

**Märkused:** M- keskmine tulemus; SD-standardhälve;  $p>0,05$ ; 1.grupp  $n=36$ ; 2.grupp  $n=51$ ; 3.grupp  $n=29$ ; 4.grupp  $n=169$ .

### *Õpetajatele enim raskusi valmistavad hariduslikud erivajadused*

Selleks, et teada saada, millised hariduslikud erivajadused valmistavad õpetajatele raskusi, koostas autor küsimustiku, milles paluti õpetajatel järjestada kolm enim raskusi valmistanud haridusliku erivajaduse liiki (vt tabel 3). Kõige rohkem asetati järjestamisel esimeseks valikuks „käitumis- ja tundeeluhäire“, seejärel „õpiraskus“ ning „pervasiivne arenguhäire“. Mitte kordagi ei valitud järjestamisel varianti „kooli õppekeele ebapiisav valdamine“ ning „mitte ükski“.

Teise valikuna märgiti enim raskusi valmistanud haridusliku erivajaduste liigist samuti „käitumis- ja tundeeluhäire“, seejärel „õpiraskus“ ning „pervasiivne arenguhäire“. Ainsana ei kasutatud vastusevarianti „mitte ükski“.

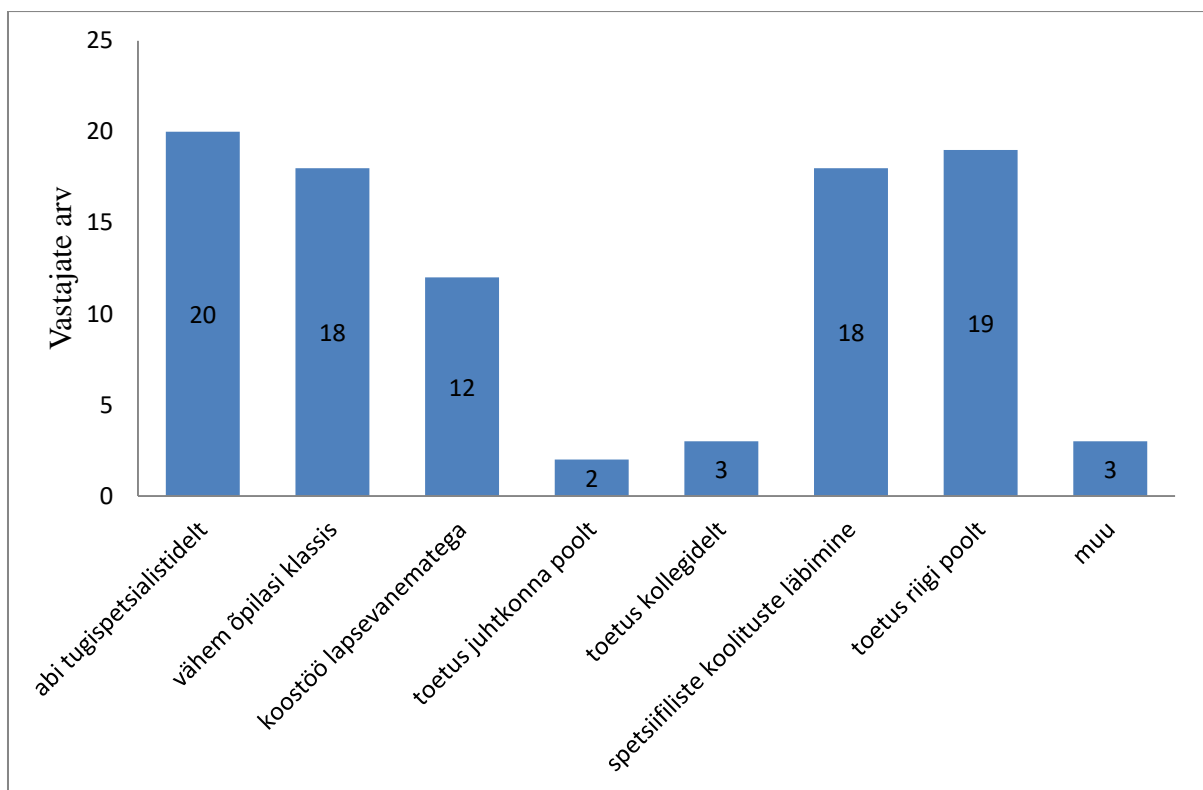
Kolmanda valikuna kasutati kõige enam vastusevarianti- „õpiraskus“, järgmisena võrdselt „käitumis- ja tundeeluhäire“ ning „pervasiivne arenguhäire“. Ainsana jäi kasutamata vastusevariant „kooli õppekeele ebapiisav valdamine“.

**Tabel 3.** Õpetajatele enim raskusi valmistanud erivajaduste liikide järjestus.

	andekus	õpiraskus	terviseseisund	puue	käitumis- ja tundeeluhäire	pervasiivne arenguhäire	pikemaajaline koolist puudumine	kooli õppekeele ebapiisav valdamine	mitte ükski
1.valik	5,26%	26,32%	2,63%	2,63%	<b>42,11%</b>	13,16%	7,89%	-	-
	n=2	n=10	n=1	n=1	n=16	n=5	n=3		
2.valik	5,26%	26,32%	10,53%	2,63%	<b>28,95%</b>	15,79%	7,89%	2,63%	-
	n=2	n=10	n=4	n=1	n=11	n=6	n=3	n=1	
3.valik	13,16%	<b>23,68%</b>	5,26%	10,53%	21,05%	21,05%	2,63%	-	2,63%
	n=5	n=9	n=2	n=4	n=8	n=8	n=1		n=1

### ***Õpetaja toe vajadus***

Käesolevas uuringus tõid õpetajad välja, et vajavad enim tuge tugispetsialistidelt ja toetust riigi poolt, vastavalt 42,55% ja 40,43% vastanutest (vt joonis 1). Kolmandana toodi võrdselt välja, et vajatakse vähem õpilasi klassis ja spetsiifilise koolituse läbimist (mõlemat võrdselt 38, 30%). Koostöö puudumist lapsevanematega märkis 25,53% vastanud õpetajat. Kõige vähem tunti puudust toetuse vajadusest juhtkonna poolt (4,26%) ning kolleegidelt (6,38%). Variandi „muu“ valimisel märgiti juurde, et puudust tuntakse abiõpetajast, ajast ja õppematerjalidest (kokku 6,38%).



**Joonis 1.** Õpetaja toetusvajadus HEV-lapse õpetamisel

Selgub, et samamoodi, kui enim raskusi valmistavate erivajadustena toodi õpetajate poolt välja, et kõige enam tunnevad pedagoogid toetusvajadust käitumis- ja tundeeluhäire puhul (40,43%). 12,77% küsitletutest vastasid, et nad vajaksid toetust andekate õpilaste õpetamisel ning 10,64% pedagoogidest vajab enim toetust õpiraskuste korral. Mitte üksi vastaja ei tundnud, et enim oleks abi tarvis tervises seisundist tingitud hariduslike erivajaduste puhul.

## Arutelu

Magistritöö üheks eesmärgiks oli väljaselgitada, kas ja millised erinevused on läbipõlemisele iseloomulike aspektide osas nendel õpetajatel, kelle klassis õpib erivajadustega, teise emakeelega ja/või rasketes sotsiaalmajandusliku taustaga õpilasi. Õpetajad, kes hindasid enda klassis olevat erivajadusega ja/või eri toetust vajavaid õpilasi ei eristunud omavahel statistilistelt olulistele tulemustele poolest. Selle põhjuseid võib olla mitmeid. Riigi poolt luuakse täiendõppe programme (HTM, 2014), et kaasava haridusega seotud muudatustega oleks õpetajatel kergem toime tulla. Seega võib olla üks võimalik põhjus õpetajate teadlikkuse kasv seoses HEV-lastest õpetamisega. Samas ei ole hinnatud käesolevas töös õpetajate grupi läbipõlemise tugevust, mis võib tähendada, et õpetajad on läbipõlenud. Ka hiljutise uuringu (Eldermann, 2018) kohaselt ei ole läbipõlemissündroomi sageduse osas tavakoolide ja erikoolide õpetajate seas märkimisväärsed erinevusi, mille üheks võimalikuks põhjuseks võib olla kaasava hariduse põhimõtte rakendamine Eesti üldhariduskoolides.

Erivajadustega lastega töötavad õpetajad peavad üheks olulisemaks rahulolu teguriks juhtkonna toetust (TALIS, 2018). Käesoleva töö tulemustest selgub, et Raplamaa koolide õpetajad ei taju, et neil puuduks juhtkonna toetus, mis näitab, et Raplamaa koolijuhid mõistavad kaasava hariduse rakendamisega seotud kitsaskohti ning toetavad õpetajaid, leides võimalikke lahendusi keerulistele olukordadele. Toetusvajadust tajutakse kõige enam tugispetsialistidelt ja riigilt. Uuringus ei selgu, kas tugispetsialistide toetusvajadus võib olla tingitud nende puudumisest koolis või on nende olemasolul toetusvajadus vähetajutav, näiteks suuremas koolis. Riigi toetuse puudumise tunnetamise üheks võimalikuks põhjuseks võib olla, et erivajadustega õpilastega kaasnevate õpetajate lisatöödega ei ole arvestatud (seaduse kitsaskohad, puudub vääriline tasu vms).

Enamik tavakoolide õpetajatest tunneb vajadust täiendavate teadmiste ja oskuste järele töötamiseks erivajadustega õpilastega (Räis jt, 2016). Selleks, et teada saada, millised erivajadused valmistavad tavakoolide õpetajatele enim raskusi ning millise erivajaduse puhul nad eriti toetusvajadust tajuvad, küsitleti Raplamaa õpetajaid, paludes neil järjestada kolm enim raskusi valmistavat hariduslikku erivajadust ning tuua välja üks erivajadus, mille osas kõige rohkem toetusvajadust tunnevad. Selgus, et erivajadus, mis valmistab tavakoolide õpetajatele enim raskusi ja ka vajadust toetusele oli käitumis- ja tundeeluhäire. Kiipus (2014) on uurinud, et käitumisprobleemide puhul püüab õpetaja esialgu ise hakkama saada ka siis, kui olukord läheb viimase piirini. Käesolev töö aitab juhtida tähelepanu sellele, et õpetaja saaks juba varem tuge ja abi, enne kui tekkinud stress läbipõlemiseks muutub.

## Piirangud ja edasine uurimustöö

Uuringus osalemine oli õpetajatele vabatahtlik, seetõttu võib tegemist olla kallutatud valimiga.

Selleks, et teha üldisemaid järeldusi õpetajate toetusvajaduse ja raskuseid valmistavate erivajaduste osas, tuleks läbi viia suurema valimiga uuringuid. Lisaks oleks tarvilik täpsustada õpetajate toetusvajadusi ning saadud tulemusi võrrelda maakondade lõikes. Samuti vajaks edasist uurimist, kas õpetajad käsitlevad hariduslike erivajadustega õpilast nii, nagu Põhikooli-ja gümnaasiumiseaduses defineeritud, st õpilast, kellele on rakendatud tõhustatud tuge või erituge. Ühtset mõistetavust hariduslike erivajadustega õppijast on raske leida ka usaldusväärsetest allikatest. Näiteks autori poolt EHISE andmeanalüüsi osakonnale esitatud küsimusele, mitu protsenti moodustavad Raplamaa üldhariduskoolides HEV-õppijad, vastati, et 26%-le on märgitud hariduslikke erivajadusi, kusjuures üldist tuge vajavaid õpilasi on 19%. Seega käsitletakse nende andmete põhjal HEV-õpilastena ka neid, kellele on määratud üldine tugi. Küsitavust õpetajate ühtsest mõistetavusest HEV-õpilasest tekitab asjaolu, et küsimustikus vastasid kolm õpetajat, et nende tavaklassis õpib seitse hariduslike erivajadustega last, mis tähendab õpetajale lisaks ülejäänud klassi laste arengu toetamisele ka õppe kohandamist seitsmele õpilasele.

Täpsustamist vajaks ka tugispetsialistide toe puudumise selgem põhjus. Õpetajatele saadetud küsitluse tuleb välja, et enim tuntakse puudust tugispetsialistidest. Ühtlasi ei selgu, kas seetõttu, et tugispetsialistid koolis puuduvad või on nende olemasolul toetus vähetajutav.

Õpetajate läbipõlemise ennetamiseks tuleks õpetajate vaimsele tervisele jätkuvalt rohkem tähelepanu pöörata. Edasiseid uuringuid võiksid kajastada õpetajate teadlikkust läbipõlemisele viitavate tunnuste kohta. Eestis puuduvad ka hetkel uuringud, mis võrdleksid nende tavakoolide õpetajate stressi ja läbipõlemise taset, kelle klassis õpib erivajadustega õpilasi nende õpetajatega, kelle klassis ei ole hariduslikke erivajadusi. Need vastused annaksid täpsema ülevaate, kas ja missugused erinevused on kaasava hariduse tulemusel õpetajate vaimse tervise osas.

### **Tänu sõnad**

Soovin tänada oma magistritöö juhendajat Liina Adovi't toetuse ja asjatundlike soovitude eest. Samuti tänan Karmen Kalki'i hea nõu ja abivalmiduse eest andmetöötlusel tekkinud küsimuste osas. Olen tänulik ka kõikidele õpetajatele, kes leidsid aja küsimustikule vastamiseks. Südamlik tänu minu lähedastele igakülgse toetuse, kannatlikkuse ja mõistmise eest.

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Helen Allet

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2020

### Kasutatud kirjandus

- Antoniou, A.-S., Polychroni, F. & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International journal of special education*. 24(1).
- Armstrong, T. (2016). 6 Reasons for Fully Including Children with Special Needs in Regular Classrooms. *American Institute For Learning And Human Development*.
- Björkqvist, K. & Malik, N. A. (2018). Occupational Stress and Mental and Musculoskeletal Health Among University Teacher. *Eurasian Journal of Medical Investigation*, 2(3), 139–147 doi:10.14744/ejmi.2018.41636.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children* , 37(4), 681-711.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal Of Health And Social Behavior*, 24(4), 385-396. doi:10.2307/2136404.
- Eesti Hariduse Infosüsteem. (2008). *Kasutajajuhend õppeasutustele. Õppurite alamsüsteem. Üldharidus*. Külastatud 21.04.2020 aadressil [https://www2.just.ee/ehis/help/oppur\\_juhend\\_yld.htm#\\_Toc534632369](https://www2.just.ee/ehis/help/oppur_juhend_yld.htm#_Toc534632369).
- Eesti õpetajaeetika koodeks. (2005). Eesti Õpetajate Liit. Külastatud 07.05.2020 aadressil [http://www.opetajaliit.ee/?page\\_id=287](http://www.opetajaliit.ee/?page_id=287)
- Eesti Õpetajate Liit. Õpetaja kutsest. Undo, M. (2016). *Portfoolio kui õpetaja visiitkaart*. Külastatud 21.04.2020 aadressil [http://www.opetajaliit.ee/?page\\_id=2423](http://www.opetajaliit.ee/?page_id=2423).
- Eldermann, M. (2018). *Õpetajate läbipõlemine, emotsionaalne heaolu ning toimetulekustiilid erikoolide ja üldhariduskoolide võrdluses*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Elenurm, T., Kasmel, A., Kidron, A., Rüütel, E., Teiverlaur, M., Traat, U. (1997). *Stressi teejuht*. Ptk 1.8. Tallinn.



Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K. & Goring, J. (2002). Are Students with ADHD More Stressful to Teach? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2, 79-89.

Haridus – ja Teadusministeerium. *Hariduslike erivajadustega õpilane*. Külastatud 04.03.2020 aadressil: <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/hariduslike-erivajadustega-opilane>.

Haridus- ja Teadusministeerium. *Hariduslike erivajadusega õpilaste toetamine*. Külastatud 05.02.2020 aadressil <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadusega-opilaste-toetamine>.

Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). *Õpetajate ja haridusasutuste juhtide täiendusõppe kontseptsioon*.

HaridusSilm. *Õpetajate arv ja ametikohtade arv kokku*. Külastatud 05.05.2020 aadressil <https://www.haridussilm.ee/>.

Järv-Mändoja, K., Käesel, K., Pill, E. & Riis, M. (2011). Vaimse tervise probleemide märkamine ja ennetamine koolis. *Tervise Arengu Instituut*. Tallinn

Jürisoo, M. (2004). *Burnout- läbipõlemine*. Tartu: Fontese Kirjastus.

Kaff, M. S. (2004). Multitasking is multitaxing: Why special educators are leaving the field. *Preventing School Failure*, 48, 10–17.

Kaili Palts'i kursuse materjalid. 2013 (muudetud 2018). *Tugisüsteemid koolides*. Külastatud 27.01.2020 aadressil <https://sisu.ut.ee/eviddiferents/erir%C3%BCChmad-ja-eriklassid>.

Kiipus, A. (2014). Kuidas jõustada õpetajat töös hariduslike erivajadustega lastega. *Eripedagoogika*, 43, 12.

Kitsing, M., Täht, K., Kukemelk, H. (2015). *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 127–147 doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.06>.

Käesel, K. (2010). *Õpetaja stress ja läbipõlemine. Õpetaja sisemised toimetulekuressursid läbipõlemise ennetajatena*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.

Leiter, M.-P. & Maslach, C. (1997). *The Truth About Burnout. How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It.*

Lister, T. (2012). *Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia*. Tartu: Atlex.

Loodus, T. (2020). Erivajadusega laps saab parima stardi edasises elus toimetulekuks erikoolis. *Eripedagoogika*, 62, 40-45.

Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, (12), 189–192.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2 (2), 99-113.

Morfidi, E. & Samaras, A.P. (2015). Examining Greek Special Education Teachers' Individual and Collaborative Teaching Experiences. *Teacher Education and Special Education*, 38(4), 347–363.

Raplamaa koduleht. Raplamaa koolid. Külastatud 09.01.2020 aadressil <https://raplamaa.ee/uldinfo/haridus/raplamaa-koolid/>.

Riigiportaal. Eesti.ee *Haridusliku erivajadusega õpilane*. Külastatud 02.05.2020 aadressil <https://www.eesti.ee/et/haridus-ja-teadus/ueldharidus/haridusliku-erivajadusega-opilane/>.

Riigi Teataja. (2010). Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019120>.

Räis, M-L., Kallaste, E., & Sandre, S-L. (2016). *Hariduslike erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Põhiraport*. Külastatud aadressil: <https://centar.ee/case-studies/haridusliku-erivajadusega-opilaste-kaasava-hariduskorralduse-uuring/>.

Segal, J., Smith, M., Segal, R. & Robinson, L. (2020). Stress Symptoms, Signs, and Causes. *Help Guide*.

Selliöv, R. (2016). Eesti keelest erineva emakeelega põhikooli lõpetajate eesti keele oskus. *Haridus- ja Teadusministeerium*. Tartu.

Talis Eesti raporti I osa (2018). Kättesaadav aadressil  
<https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika/talis>.

Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Regueiro, B. (2020). Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI). *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 17(9), 3248.

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K. & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele*. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. Külastatud aadressil: <https://www.innove.ee/uuringud/talis-uuring/talis-2013/>.

## **Lisa 1**

### **Õpetaja taustaandmed**

#### ***Tööstaaž***

Küsimusele õpetajana töötatud aastate kohta olid võimalikud vastusevariandid: kuni 5 aastat, 6-10 aastat, 11-20 aastat, 21-40 aastat ning 41 ja rohkem aastat. Kõige rohkem (38,64%) oli vastajaid tööstaažiga 21-40 aastat ja kõige vähem (4,55%) 6-10 aastat. Enam kui 40 aastat õpetajana töötanud oli 12,77%.

#### ***Sugu***

Soolises võrdluses olid vastajateks ülekaalukalt naisõpetajaid- 87.23%. Küsimustikule jättis oma soo märkimata üks vastaja.

#### ***Keskmine õpilaste arv klassis***

Keskmiseks õpilaste arvuks klassis märkisid õpetajad vahemikus 0 - 30 õpilast ( $M=16,09$ ;  $SD=7,77$ ).

#### ***Õpilaste arv klassis, kellele on rakendatud tugi***

Küsimustikus oli vaja õpetajatel märkida ka õpilaste arv klassis, kellele on rakendatud tugi (abiõpetaja, õpiabi või muu üld-, tõhustatud- või eritugi). Esitatud vastused olid vahemikus 0 - 7 õpilast ( $M=3,4$ ;  $SD=2,27$ ). Tulemustest selgus, et 15 vastajat ehk 35,7% märkisid, et nende klassis rakendatakse tuge viiele või enamale õpilasele.

#### ***Õpilaste arv, kes vajaksid toe rakendamist õpetaja hinnangul***

43,6% vastajatest hindasid, et neid õpilasi on 5 või enam. Vastused jäid vahemikku 0 – 10 õpilast ( $M=4,13$ ;  $SD= 2,7$ ).

## Lisa 2

### MBI väited läbipõlemise sageduse hindamiseks

1. Pärast tööpäeva lõppu tunnen end emotsionaalselt kurnatuna.
2. Tunnen, et pärast tööpäeva lõppu olen omadega läbi.
3. Iga tööpäeva hommikul ärgates tunnen end väsinuna, kui mõtlen sellele, mis mind tööle ees ootab.
4. Mul on tunne, et ma tean täpselt, kuidas mu õpilased mind mõistavad.
5. Mul on tunne, et ma suhtun oma õpilastesse ükskõikselt.
6. Tunnen, et terve päev õpilastega tegeleda on mulle tõesti pingutav.
7. Tunnen, et saan oma õpilastega väga hästi hakkama.
8. Mul on tunne, et töö justkui põletab mu läbi.
9. Mul on tunne, et suudan oma õpilastele positiivset mõju avaldada.
10. Mul on tunne, et olen töötamise aja jooksul oma õpilaste suhtes ükskõiksemaks muutunud.
11. Mul on tunne, et mu töö on mind muutnud õpilaste suhtes tuimemaks.
12. Ma tunnen end energiast tulvil olevat.
13. Mul on tunne, et ma ei saavuta oma töös seda, mida taotlen.
14. Ma tunnen, et mul kulub töö peale liiga palju jõudu.
15. Mul on tunne, et mul on ükskõik, mis mu õpilastest edasi saab.
16. Õpilastega töötamine tekitab minus suuri pingeid.
17. Ma tunnen, et ma suudan luua vastuvõtul lapsevanemaga meeldiva õhkkonna.
18. Tunnen, et õpilastega töötamine muudab mind heatujulisemaks ja erksamaks.
19. Tunnen, et olen oma töös nii mõndagi saavutanud.
20. Mul on tunne, et ma ei suuda oma tööd enam teha.
21. Tunnen, et suudan õpilastega ettetulevaid konflikte rahulikult lahendada.
22. Mul on tunne, et nii mõnigi õpilane võib mind süüdistada raskuste pärast, mis neil ette võivad tulla.

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Helen Allet,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Õpetaja läbipõlemine ja toetusvajadus HEV-lapse õpetamisel tavaklassis,

mille juhendaja on Liina Adov,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Helen Allet

**19.05.2020**